

Trabajo Fin de Máster

Historical Thinking, una aproximación a
la empatía histórica.

Historical Thinking, a critical approach
to historical empathy

Autor/es

Miguel Ligros Chárlez

Director/es

Marcos Guillen y Javier Paricio

Índice

Índice	3
1. Recorrido histórico del <i>Historical thinking</i>	5
2. ¿Qué es la empatía histórica?	11
3. Para qué sirve la empatía histórica.....	18
4. Como aprenden los alumnos la empatía histórica.....	22
5. La aplicación en el aula.....	28
6. Conclusión.....	35
7. Bibliografía	38
ANEXOS	41

1. Recorrido histórico del *Historical thinking*

El *Historical Thinking* posee a día de hoy una importante implantación y respaldo en numerosos programas educativos internacionales. Desde alusiones directas en los currículos oficiales, hasta organizaciones y departamentos universitarios dedicados a las investigaciones y ejemplos prácticos en este ámbito. Podemos determinar que el origen de esta corriente vinculada a la didáctica de las ciencias sociales reside en los años sesenta en Gran Bretaña. Motivo por el cual seguramente tiene una mayor implantación en el ámbito anglosajón, sin que ello excluya a países como Brasil, Portugal, España o Alemania que tienen sus propios autores y experiencias.

La división entre conceptos de primer o segundo orden, o del mismo modo *skills* y *content*, y la implicación de tantos autores y docentes de trabajar con aquellos conceptos de segundo orden tiene su origen en los años sesenta y setenta en Reino Unido, donde nació la *New History*, que aplicaba metodologías didácticas activas, muy en boga aquellos años, para la enseñanza de destrezas históricas.

A raíz de esta corriente innovadora surgirían a lo largo de las siguientes décadas proyectos educativos vinculados a universidades que pondrían el énfasis en la enseñanza de la historia a través de esos conceptos de segundo orden o *skills* propios de la disciplina. En este sentido, y como ejemplo, podemos citar el proyecto curricular *History 13-16*, que posteriormente tomaría el nombre de *School History Project* (SHP) a cuyo mando estaría Shemilt (Domínguez 2015). Estos grupos tendrían sus homólogos en nuestro país con el grupo Eina fundado en 1979 y el posterior Grupo 13-16. Los grupos del ámbito nacional estuvieron vinculados a los británicos, trabajando con materiales diseñados por los primeros. Estos materiales serían posteriormente recogidos por otros grupos de renovación pedagógica que irían surgiendo a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa como el citado Grupo 13-16 o el Proyecto Guadalquivir.

Investigaciones posteriores dirigidas por el propio Shemilt permitieron determinar que aquellos alumnos que formaron parte del SHP comprendían mejor las particularidades epistemológicas de la disciplina histórica, así como la articulación del pensamiento histórico, que aquellos alumnos que habían trabajado con otro tipo de materiales más relacionados con el modelo de enseñanza tradicional centrado en los contenidos. Con posterioridad Shemilt fue publicando diferentes análisis ligados a los resultados de la evaluación, relacionándolos con las concepciones que los alumnos tenían sobre causas, empatía y pruebas. Además, codirigiría junto con Lee el *Cambridge History Project*, una continuación del citado SHP para alumnos de bachillerato.

Sería precisamente Lee, quien junto a Dickinson y Ashby dirigiría el denominado proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) entre 1991 y 1996. De todos los proyectos citados, este es sin duda el que mayor volumen de investigaciones y de información asociada a estas generó. Tenía como objetivo investigar la forma en que alumnos de 7 a 14 años asumían los conceptos de prueba, explicación causal y por empatía, y relatos. Estos proyectos influirían de manera notable generando otros con un

carácter similar en contextos internacionales. Para muestra de ello tenemos el *Youth and History*, en el ámbito europeo bajo el manto de la European Standing Conference of Teachers Association (*Euroclio*) o el posterior ejemplo sudamericano de *Jovenes diante da historia* (Domínguez, 2015).

Como podemos apreciar los contenidos de segundo orden se manifiestan de manera implícita en cada uno de los proyectos e investigaciones mencionadas, aunque se presentan en diferentes conceptos y formas, estos tienen un espíritu común de recoger en ellos las fórmulas procedimentales básicas que permiten establecer un conocimiento epistemológico básico a cerca de la disciplina histórica.

Al tratarse de la didáctica de la historia, los debates epistemológicos a los que tuvo que enfrentarse la disciplina histórica influyen claramente en los modelos didácticos en que nos planteamos en la asignatura. Un ejemplo de ello es que la corriente posmoderna, que durante la década de los noventa sumergió a la disciplina histórica en una crisis epistemológica, ha tenido su posterior influencia en las concepciones a cerca de la didáctica de la historia. Esta planteaba que la disciplina acusaba una profunda subjetividad al tener como base la narración, planteando de este modo la imposibilidad de cualquier tipo de historia objetiva. Siendo que la historia no puede aspirar a una objetividad plena en su narración, la única manera de asegurar un cierto grado de objetividad es a través de su procedimiento, desarrollando un método exhaustivo de análisis e interpretación.

Si los contenidos son acusados de subjetivos y es el procedimiento lo que garantiza la validez o no de las narraciones, tiene más sentido enseñar los métodos y razonamientos por las que se articula una narración, que la propia narración en sí. Sin duda un planteamiento de este tipo, con el calado que tuvo, supuso un impulso a aquellas corrientes didácticas que abogaban por una enseñanza del pensamiento histórico, y no basada en los contenidos que serían acusados de subjetivos. Enseñar los procedimientos propios de la disciplina responde a un interés mayor por la comprensión de la disciplina y no tanto por la memorización de los contenidos generados por la misma. (Carrasco, Molina y Ortuño, 2014)

Podríamos decir que ya entrado el siglo XXI surge un foco muy importante de investigaciones y experiencias relacionadas con el *Historcal Thinking* en Norteamérica, siendo Canadá y sus autores muy importantes en esta nueva etapa. En el año 2000 Stearn, Seixas y Wineburg publicarían *Knowing, teaching and learning History: national and International perspectivas*, en el que recopilarían algunos de los debates desarrollados en la década de los noventa a cerca de la enseñanza de la historia, reclamando una visión desde el frente de la historiografía y otra desde el frente de la psicología y la didáctica, dedicando una parte del libro a la investigación de la enseñanza de la historia (Henríquez y Pagés, 2004).

En esta misma línea podemos encontrar también algunas investigaciones notables como la desempeñada por Lee y Ashby centrada en investigar la comprensión histórica en una muestra de alumnos que va desde los 7 hasta los 14 años de edad (Lee, 2000).

Del mismo modo una obra de importante calado y repercusión posterior en este ámbito norteamericano sería la publicada por Sam Wineburg *Historical thinking and other unnatural acts*. El eje central de esta obra consiste en la teoría de que el pensamiento histórico, el uso de fuentes o el planteamiento de problemas históricos, no es un hecho natural fruto de un desarrollo psicológico, sino que debe ser enseñado en las escuelas como parte de la didáctica de la historia

En Canadá en el año 2006 se fundaría, bajo la dirección de Peter Seixas y la Historical Foundation, el denominado *Benchmarks of Historical Thinking Project* que a partir de 2012 cambiaría su denominación a *Historical Thinking Project*, nombre con el que es conocido en la actualidad. Este proyecto tenía como objetivo el promover una enseñanza del pensamiento histórico que escapase del currículo tradicional. Para ello se elaboró una lista de seis grandes conceptos que posteriormente Seixas y Morton explicarían y desarrollarían con mayor detenimiento en *The Big Six: Historical Thinking Concepts*.

Canadá poseía currículos bastante diferenciados en cada una de sus provincias, este hecho responde a una pluralidad cultural y lingüística que impedía en cierta manera unificar criterios y contenidos. Por ello estos seis conceptos: relevancia histórica, uso de fuentes y pruebas, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión moral, ofrecían una oportunidad para evaluar dentro de un marco común los diferentes contenidos fruto de esa riqueza y diversidad cultural entre territorios (Domínguez, 2015).

Aunque todos persigan el mismo objetivo de determinar los elementos que conforman el pensamiento histórico estos conceptos difieren según qué autores consultemos, incluso dentro del mismo ámbito geográfico, pues el también canadiense Levesque nos ofrece otra catalogación de conceptos que, si bien difiere en forma con la de Morton y Seixas, comparte el mismo sentido de recoger esos denominados conceptos de segundo orden o según algunos autores: *skills*. Para él estos conceptos serían significación histórica, cambio y continuidad, progreso y decadencia, evidencias y empatía histórica.

Otra catalogación distinta nos la ofrece Peter Lee (2005), para quien esos metaconceptos del pensamiento histórico serían el tiempo, el cambio, la empatía, la causa, la evidencia y las fuentes. A continuación, vamos a utilizar el modelo de Lee y el de Seixas para describir en cierta medida cada uno de los conceptos de segundo orden para estos autores.

1.1. Modelo de Peter Seixas

Vamos a comenzar por el autor al que primero hemos mencionado, y que nos ofrece un modelo del pensamiento histórico integrado por seis metaconceptos.

El primero de ellos sería la significación histórica. Este es la base sobre la sustentamos la elección de los temas que consideramos que son importantes para la enseñanza de la historia. Seleccionamos una serie de épocas y acontecimientos a los que les otorgamos más valor para la comprensión de nuestro presente, dejando en el camino multitud de hechos. La inmensidad del tiempo histórico impide conocerlo todo, por ello priorizamos en aquellos hechos o acontecimientos que nos resultan más relevantes para acotar una explicación histórica que nos permita entender una época o nuestro propio presente. La cuestión aquí consistiría en determinar cuáles son aquellos elementos que se tienen en consideración para determinar que unos hechos históricos son más relevantes que otros.

El más metodológico de todos ellos en relación con la práctica del historiador sería el uso de fuentes históricas, se trata de una herramienta esencial para la práctica de la disciplina histórica, pues las fuentes constituyen el sustento empírico sobre el que se va a desarrollar la explicación histórica. Este elemento resulta conflictivo en determinadas cuestiones para su uso en el aula dado que una fuente histórica no debe ser tomada como un testimonio puro, objetivo y siempre cierto. Las fuentes del pasado en muchas ocasiones responden a intenciones ulteriores de quien las escribe. Pero por eso mismo también es tan importante enseñar el tratamiento de las fuentes, porque inclusive cuando estas no son ciertas, o cuando tenemos dos fuentes de una misma época que incurren en contracciones, estas nos aportan elementos importantes para entender ese tiempo histórico.

A continuación, vendría el cambio y la continuidad. Este metaconcepto resulta importante porque permite a los alumnos conocer el tiempo histórico en su conjunto. Tiempo histórico no entendido como una cronología de hechos dentro de un marco acotado, sino todo lo contrario, escapando de épocas y de la cotidianidad de las cuestiones políticas, permite ver las grandes transformaciones políticas, económicas y sociales que afectan a grandes superficies geográficas y, por ende, a diferentes realidades sociales, políticas y económicas que aun así manifiestan elementos comunes.

Otro metaconcepto que nos sirve para comprender el tiempo histórico y que por eso mismo está bastante relacionado con este último sería el de causa y consecuencia. Este seguramente sea el concepto de segundo orden que más se trabaje en el aula y que más peso tenga en la redacción de los libros de texto. A mi modo de ver constituye el más fácil de entender para los alumnos. Todo el tiempo histórico está relacionado en conjunto, pues todos los hechos son al mismo tiempo causa de otros posteriores y consecuencia de otros que les preceden. Entender esta particularidad del tiempo histórico permite dar explicación a los hechos a través de elementos sustraídos de la propia historia.

La toma de perspectiva histórica por su parte estaría más relacionada con el contexto circundante a los actores históricos. Se trata de comprender las decisiones que estos tomaron integrándolas en un marco completo de su momento. Es decir, atendiendo

a su mentalidad, al contexto social, económico y político, y empatizar con ellos en el sentido de ver desde su propia perspectiva para entender decisiones o acciones que parecen carecer de sentido a los ojos del presente. A posteriori nos vamos a centrar de manera pormenorizada en este concepto.

Por último, estaría la dimensión ética. Aquí entraría el problema de juzgar a los actores del pasado, sus decisiones y acciones, lidiar con crímenes y acciones perversas de nuestros predecesores, y la propia memoria histórica de recordar aquellas víctimas gracias a cuyo sacrificio ahora disponemos de determinados beneficios. Este podría resultar el elemento más conflictivo dado que implica ejercer un juicio moral sobre el pasado, teniendo ello siempre riesgos de incurrir en una incompreensión de las particularidades de cada época (Seixas, 1997, 2015, 2017).

1.2. Modelo de Peter Lee

Peter Lee nos ofrece una división distinta, aunque la cuestión central sigue siendo diseccionar el pensamiento histórico a través de estos metaconceptos. De hecho, aunque no emplee la misma terminología alguno de los conceptos que utiliza Lee son iguales a los que utiliza Seixas.

Una de las principales diferencias entre la división de Seixas y la de Lee, es que el primer metaconcepto que menciona Lee es el del tiempo. En la historia el tiempo está organizado cronológicamente a través de una serie de hechos u acontecimientos. Esta es precisamente la forma en la que durante mucho tiempo se ha planteado y estudiado esta asignatura. Sin embargo, una de las cuestiones de difícil comprensión para los alumnos, son aquellos procesos que abarcan amplios espacios de tiempo y no pueden acotarse cronológicamente con exactitud. Por ello se propone un modelo de enseñanza del tiempo histórico, permite vislumbrar la comprensión de las grandes transformaciones que han sucedido a las sociedades humanas desde el principio de los tiempos.

Esto se relaciona con el siguiente metaconcepto que nos propone Lee, el cambio. Aquí vemos una similitud con el modelo de Seixas, aunque este nos hable de cambio y continuidad. Se trata, como hemos dicho, de comprender esos momentos clave que constituyen una ruptura con lo establecido hasta el momento, y dan pie al surgimiento de nuevas formas de organizar la sociedad, política, económica, moralmente... Comprender el cambio, les permite atribuir significación histórica a los acontecimientos, y les permite hacerlo desde diferentes perspectivas, entendiendo que cada hecho histórico tiene una significación distinta según desde el punto de vista que la observemos.

A continuación, vendría la empatía, concepto que en la división de Seixas deberíamos equiparar a la toma de perspectiva, ya que su significado es prácticamente el mismo. Sobre este metaconcepto vamos a profundizar más adelante, pero debemos mencionar que el uso del término empatía genera dificultades, ya que este tiene numerosas definiciones, algunas de ellas aportadas desde el campo de la psicología, que lo relacionan con una conexión emocional entre humanos. La empatía histórica, tal y

como nos la plantea Lee, diferiría de esta definición al ser un proceso cognitivo, no emocional, consistente en tratar de entender las acciones de los actores del pasado a través de una disección de su contexto, tanto individual (cuál era su pensamiento y su posición en el momento histórico), como general (el contexto económico social y político, las mentalidades de la época...).

Los dos siguientes también se encuentran presentes en el modelo de Seixas, son la causa, que, aunque no utilice la denominación de Seixas, se relaciona directamente con las consecuencias, y el uso de evidencias, que como hemos dicho con anterioridad constituye la base empírica sobre la que sustenta la explicación histórica. Dada la similitud de estos metaconceptos con los que utiliza Seixas en su modelo, en el presente trabajo no voy a ser reiterativo en la explicación de los mismos, pasando ya al último metaconcepto del pensamiento histórico que contempla Lee.

Relacionado con las evidencias estaría lo que en la división de Lee podríamos traducir como relato. Si bien las evidencias constituyen la cara empírica de hacer historia, los relatos serían la parte subjetiva. La historia se construye a través de relatos que generamos a partir de evidencias, la concepción de una historia verdadera y puramente objetiva es algo que muchos alumnos tienen en la cabeza y que no se corresponde con la realidad. Por ello es importante enseñarles a trabajar con los distintos relatos válidos que pueden ofrecer distintas explicaciones a los mismos acontecimientos. De este modo aprenderán a tener un espíritu crítico a través del cual puedan analizar lo que lean y determinar la validez histórica de los diferentes relatos (Lee, 2005).

Como vemos los conceptos de segundo orden que integran el pensamiento histórico difieren según el autor que consultemos. Sin embargo, todos los autores mantienen un espíritu didáctico, consistente en enseñar historia a través de los aspectos más prácticos de la propia disciplina. Desde la reflexión epistemológica de lo que constituye el pensamiento histórico se plantean estos diferentes modelos que se emplean como andamiaje teórico para buscar un enfoque distinto de la asignatura, que sea más útil para la comprensión histórica y, en consecuencia, del propio ser humano y de su tiempo presente.

Cada uno de estos conceptos ha dado pie a numerosas investigaciones sobre el modo y la forma en que son concebidos por los alumnos, así como sobre su capacidad para interrelacionarlos con determinadas épocas o acontecimientos históricos. Ello nos ha permitido ir construyendo un plano sobre cómo se va desarrollando la comprensión histórica a través de cada uno de estos conceptos y categorías. Estas investigaciones han permitido del mismo modo establecer modelos de explicación y de evaluación dentro de cada una de las categorías, así como en conjunto.

2. ¿Qué es la empatía histórica?

El objetivo prioritario del presente trabajo es centrarnos de manera más específica en uno de los citados conceptos clave que dan forma al pensamiento histórico, así como en los debates que este suscita entre los diferentes teóricos en cuanto a su naturaleza y aplicación en el aula.

La empatía histórica, o la acepción que escojamos para este concepto, junto con la causalidad, constituyen las dos patas principales sobre las que se sustenta una explicación histórica. Si la causalidad presta atención a los hechos factuales a fin de determinar las consecuencias que ellos generan, la empatía histórica nos aporta un marco completamente necesario para entender los hechos. Sin ese marco no podemos llegar a comprender el porqué de las acciones históricas ni situarlas en su tiempo correspondiente.

Con esto no pretendo otorgarles a estos conceptos una importancia mayor que al resto dentro del pensamiento histórico, puesto que la comprensión e interiorización de todos los conceptos es necesaria en la articulación del pensamiento histórico, pero considero que mientras los otros ayudan a comprender el tiempo histórico en sí, estos nos sirven de manera más definida a perfilar la explicación histórica, elemento central de nuestra disciplina. Es por ello que tras la anterior aproximación a lo que constituye el pensamiento histórico y a los diferentes metaconceptos que lo integran para los distintos autores, vamos a analizar de manera más pormenorizada de lo que se trata la empatía histórica.

La definición básica de empatía histórica sería comprender las decisiones de los actores del pasado, imbricándola en un contexto histórico específico teniendo igualmente en consideración la perspectiva individual del actor. Sin embargo, ya simplemente el uso de la palabra empatía ha generado confusión al achacarle muchos autores un componente emocional ligado a la definición del término en su uso cotidiano que podría llevar a los alumnos a simpatizar con el agente histórico que están estudiando.

Dentro de la propia psicología, no existe una definición única de empatía, habiendo diecisiete, lo cual nos dificulta la tarea de acotar el término. Sin embargo, no podemos emplear el término en el mismo sentido que los psicólogos dado que los psicólogos ven desde una perspectiva presente y los historiadores pasada (Yilmaz, 2007). Por ello en este trabajo se utilizará el término empatía histórica para englobar a otros conceptos que se han utilizado como análogos a este por diferentes autores como contextualización o toma de perspectiva histórica.

Para la explicación del mismo vamos a tomar el modelo que nos proponen Brooks y Endacott (2013) porque nos permite integrar todas esas denominaciones que ha recibido este concepto de segundo orden en una explicación conjunta. Estos autores consideran que la empatía histórica está compuesta por tres partes conectadas entre sí, dos que tienen una naturaleza cognitiva, y otra que la tiene emocional o afectiva.

Las partes que integrarían la empatía histórica serían, el contexto, la perspectiva y las connotaciones afectivas. Esta división plantea que para comprender la decisión de un agente histórico debemos prestar atención, a su contexto histórico circundante, a su perspectiva individual acerca de cómo veía las cosas, y a las emociones que podía experimentar a la hora de tomar esa decisión. Este último componente es el que genera más fricciones con otros autores, habiendo abierto un debate que a posteriori será tratado con mayor profundidad, sobre si las cuestiones emocionales deberían estar presentes en la educación de la empatía histórica

En esta explicación debemos comenzar por los elementos cognitivos para centrarnos posteriormente en la explicación del elemento emocional y los debates que su inclusión genera.

2.1. La contextualización histórica

El contexto histórico hace referencia a una multitud de factores como la mentalidad, el sistema de creencias, las condiciones sociales o económicas, o la moralidad de una época determinada. Para el historiador es imprescindible conocer el contexto de época que estudia, puesto que, de otro modo, las fuentes no nos aportarían más información que la que el autor nos quisiera transmitir.

Sam Wineburg ejemplifica muy bien esto a través de un ejercicio que expone en su ya mencionada obra *Historical Thinking and other unnatural acts*. Muestra una cita de Abraham Lincoln que no se corresponde con la visión que en la actualidad se tiene de él, pues en dicha cita muestra unas ideas bastante racistas (Anexo I). Si uno no tiene en cuenta el contexto específico, el lugar y el momento en el que dice esas palabras, ni el general, la mentalidad y creencias más extendidas en la época, se corre el riesgo de asumir como indudable el carácter racista de Lincoln, aunque ello suponga incurrir contradicciones con lo que sabemos sobre él. Sin embargo, hay multitud de factores que debemos tener en cuenta a la hora de analizar dicho fragmento, en primer lugar, estamos hablando de una cita ligada a una campaña electoral en 1858, en el estado de Ohio, en la que Lincoln trata de defenderse de los ataques de su contrincante Stephen A. Douglas, quien le acusa de tener un trato de favor hacia los esclavos negros. Siendo este el contexto específico, debemos atender del mismo modo al general, teniendo presente la importancia que tienen los esclavos en la economía del sur de EEUU a la altura de mediados del s. XIX, donde casi superan en número a los blancos, lo cual no hace sino aumentar el miedo de los propietarios blancos, que se manifiestan en más violencia contra los esclavos. Entendiendo ese miedo a los esclavos negros de una parte importante del electorado estadounidense, y como su oponente republicano alimenta esos temores asociando Lincoln con los negros (Anexo II), podemos entender el porqué de ese discurso reaccionario y racista de Lincoln.

Wineburg nos expone este texto a través de la visión de dos personas a las que hace enfrentarse al mismo para ejemplificar las diferentes maneras de las que podemos acercarnos a una fuente histórica. Si bien uno de los dos individuos interpreta de manera

literal el texto, y achaca una mentalidad racista a Lincoln que decía desconocer, reinterpretando, y reelaborando a posteriori la imagen que tenía sobre el ex presidente estadounidense para darle un sentido, el otro busca ese sentido en el contexto histórico de las palabras. Esto nos da una muestra de la importancia que posee la contextualización histórica, clave en la interpretación no solo de los hechos, sino también de las propias fuentes.

Para Wineburg, así como otros autores como VanSledright (2001), la contextualización constituye el componente nuclear de la empatía histórica. Es por ello que emplean esta denominación antes que la de empatía histórica o toma de perspectiva histórica.

El contexto histórico es la parte de la empatía histórica que más elementos a los que prestar atención requiere, es por ello que es más dependiente de los contenidos, o conceptos de primer orden. Con dependiente me refiero a que requiere de un trabajo previo en el aula basado en los contenidos que sirva a los alumnos para familiarizarse con el contexto histórico del hecho que se quiera trabajar. Se trata de ese marco que da un sentido histórico a las acciones que toman los diversos actores, el cual no puede comprenderse sin acumular previamente una serie de datos o información histórica. Es precisamente por esto que no podemos renunciar en nuestra disciplina a educar en conceptos de primer orden, dado que sin ellos carece de sentido educar en términos de pensamiento histórico. Los alumnos deben tener un andamiaje de contenidos históricos que les permita relacionar conceptos, elementos políticos, económicos y sociales, acontecimientos pasados y presentes... (Carrasco, Molina y Ortuño, 2014)

Para ejemplificar esto no tenemos más que volver al caso que nos plantea Wineburg, sin esos conocimientos históricos acerca de la esclavitud y del Estados Unidos del s.XIX el alumno que se enfrenta a la lectura de las fuentes asume como cierta e indudable la información que estas le arrojan puesto que no dispone de más. Carece de los conocimientos necesarios para dimensionar lo que está leyendo y por eso prefiere reelaborar sus concepciones sobre el personaje histórico a imbricar esa información que le aportan las fuentes en su respectivo tiempo histórico.

2.2. Toma de perspectiva histórica

El otro elemento cognitivo que estaría presente en la empatía histórica sería la perspectiva del agente histórico. Algunos autores como Seixas en lugar de empatía histórica nos hablan de toma de perspectiva histórica. La razón de esta terminología es que para estos autores el componente central de la empatía histórica lo constituye la capacidad para adoptar la perspectiva del personaje histórico con el que se está trabajando. La base de la toma de perspectiva histórica consistiría en resumidas palabras en entender por qué los personajes del pasado hicieron lo que hicieron (Huijgen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis, 2016)

Si el contexto hace referencia a los elementos circundantes que juegan un papel determinante a la hora de definir el tiempo histórico del momento, la perspectiva hace referencia a los elementos individuales del agente histórico. Estamos hablando de todos los elementos personales que intervienen en la toma de decisiones de cualquier individuo, la personalidad, sus experiencias pasadas, su ideología, su ética, su mentalidad, su posición... Aunque estos elementos están en relación con el contexto circundante no tienen por qué ser lo mismo. Cada individuo no tiene por qué comulgar completamente con las mentalidades y sistema moral de una determinada época.

Las claves de lo que en definitiva podríamos denominar su personalidad, nos las aportan las fuentes. En este punto se hace especialmente importante el trabajo exhaustivo con las fuentes, tanto las que están escritas por el personaje en cuestión, como las que hablan de él. Si para la contextualización requeriéramos de numerosos datos históricos, para la toma de perspectiva se requiere un volumen importante de fuentes y un trabajo exhaustivo con las mismas en el aula con el fin de acotar los elementos más conflictivos de la personalidad del personaje en relación con su tiempo. Esta es la metodología que permitiría a los alumnos conocer mejor al personaje histórico en cuestión para tomar habida cuenta de la perspectiva que tenía al tomar su decisión.

Es decir, que si cuando hablamos de contextualización nos referimos entender la decisión de un personaje histórico desde el contexto general de su momento, cuando hablamos de toma de perspectiva lo hacemos desde su contexto particular, su personalidad, su mentalidad.

Tratar de reconstruir la mentalidad de personajes históricos resulta más difícil que entender las condiciones sociales, económicas y políticas que lo rodean. Entender las mentalidades del pasado requiere un importante esfuerzo intelectual y en muchas ocasiones los análisis de las mismas pueden caer en la simplicidad y el presentismo. Se trata de un error muy común asumir que en el pasado ya estaban presentes determinadas mentalidades enteramente contemporáneas. Trasplantar aspectos de la mentalidad propia del alumno, fruto de su propio tiempo, y proyectar sobre el agente histórico constituye un riesgo muy importante cuando se trata de trabajar la toma de perspectiva.

La cuestión de la contemporaneidad desde la que el historiador desempeña su labor, es igualmente abordada por Perikleous (2011) como una cuestión que debe explicarse a los alumnos en su estudio sobre la empatía histórica en el contexto de la educación griega-chipriota. Para este autor, la cuestión de identificarse con personajes del pasado, contraviene de manera evidente el principio básico de que cualquier tipo de historia se hace desde el presente, por lo que considera no recomendable que este tipo de ejercicios consistan en identificarse con el personaje histórico en cuestión. Del mismo modo, nos anima a renunciar al citado componente emocional del que venimos hablando en el presente trabajo, al considerar inviable compartir sentimientos y emociones con individuos con los que no compartimos creencias ni valores.

Y aquí es donde entra la cuestión que más polémica suscita cuando hablamos de la empatía histórica: introducir o no el componente afectivo o emocional de la empatía en

su traslado al aula de historia. Hasta este punto solo hemos atendido a los elementos cognitivos de la empatía histórica, pero a partir de aquí vamos a hablar de esa parte emocional que determinados autores omiten al considerar que no forma parte de la práctica del historiador.

2.3. Las connotaciones afectivas

Cuando hablamos de connotaciones afectivas nos referimos a las emociones que experimenta el agente histórico al tomar su decisión. En cualquier toma de decisiones existe una respuesta emocional humana en la que entran en juego los aspectos personales. Lo que se debate sobre este componente de la empatía histórica es si debemos incluirlo o no en el análisis que hacemos sobre las decisiones del pasado. ¿Pueden los alumnos reconstruir las emociones de los agentes históricos? Y si es así, ¿de nos sirve para el desarrollo de un pensamiento histórico?

En este sentido debemos comenzar a mencionar ahora a autores que defienden la implicación emocional del término, como un importante motor didáctico, que potencia en los alumnos la capacidad para, en palabras de Harris, R., y Foreman-Peck, L. (2004) “ponerse en los zapatos” del agente histórico. Mientras unos autores reniegan de la posibilidad de comprender sentimientos y emociones de personajes históricos, otros, advirtiéndolo siempre de los riesgos que constituye, consideran el proceso de comprender las emociones del agente, que no identificarse con él, como un elemento clave dentro de la empatía histórica.

De este modo el componente emocional es visto por estos autores como una parte inherente de la empatía histórica, además de una oportunidad didáctica más que una rémora, pues permite a los estudiantes en cierto modo conectar con esa realidad histórica. Al hilo de esto Foster (1999) nos expone la empatía histórica como una oportunidad para motivar a los alumnos al estudio de la historia como disciplina, aunque no sin antes excluir de la acepción del término aspectos como desarrollar simpatía por los actores del pasado, y dejando muy claro que los ejercicios de empatía histórica no deben constituir en ver a través de los ojos del agente histórico.

La cuestión a cerca de ese componente emocional, ligado de manera inherente a la propia acepción del término empatía, deviene, según Wilschut y Schiphorst (2019) de un debate historiográfico que hunde sus raíces en las primeras décadas del s. XX. Este debate estaría sostenido por dos perspectivas bien diferenciadas a cerca de la historia, una hermenéutica, y otra positivista. La cuestión central del debate está ligada a la metodología, y es un debate que sobrepasa a la propia historia e impregna a todas las ciencias sociales. Mientras que la perspectiva positivista plantea un modelo empírico similar al de las ciencias tradicionales, basado en la observación, buscando la objetividad; la perspectiva hermenéutica plantea que al ser el objeto de estudio los seres humanos, no se puede aspirar al mismo modelo, dado que no vale únicamente con la percepción de los hechos, se debe lidiar con el significado de los mismos para dar una explicación. Así se

manifiestan dificultades como aspirar a establecer modelos universales, o leyes absolutas a aspectos del comportamiento humano.

Aquí entran en jaque aspectos como la objetividad de las ciencias sociales. La visión hermenéutica trata de, en cierto modo, asegurar un grado de objetividad asumiendo que la personalidad del investigador no juega ningún papel en su interpretación. Sin embargo, en la práctica esto no sucede así, dado que la interpretación que cada historiador asuma va a ser de manera indisoluble, producto de su momento, su contexto o sus circunstancias, siendo difícilmente separable su situación personal del significado histórico que atribuya a los hechos.

Trasplantando este debate historiográfico al ámbito didáctico, cabe plantearse si es mejor asumir que la perspectiva personal del alumno debe permanecer excluida del análisis del personaje, o si es mejor trazar esa conexión emocional que pueden establecer a través de las connotaciones afectivas. Estas constituyen un puente pasado-presente, en la que el alumno se va a conectar con el agente con quien comparte el mismo crisol de emociones humanas que ha experimentado alguna vez en su vida.

Mientras que hay autores que sostienen que comparar experiencias personales con otras que afrontaron personajes del pasado puede ser positivo para los alumnos, otros, como Wineburg (2001) avisan del notable riesgo que tiene este ejercicio, que llevado a la práctica puede derivar en un presentismo. Es decir, que para esos autores que priman más los elementos cognitivos en la educación de la empatía histórica el hecho de conectar experiencias personales con las de los agentes puede impregnar el estudio del pasado de elementos presentes, dificultando la observación y el análisis de la perspectiva individual del agente y de su contexto circundante, que son los elementos que pueden esclarecer ideas sobre su comportamiento, su mentalidad o creencias.

Por su parte los autores que son partidarios de trazar esa conexión emocional con el personaje como Endacott (2010) nos dicen que, si bien es complicado reconstruir las emociones de un agente histórico, también lo es reconstruir su mentalidad y no por ello renunciamos al propósito de que los alumnos lo hagan. Es innegable que las decisiones que toman los personajes históricos están también motivadas por sus propias emociones humanas por lo que ¿Por qué no deberían ser estas igualmente objeto de estudio? Las emociones más que ninguna otra parte de la empatía histórica, sirven para conectar a los alumnos con aquellos a los que están estudiando, por que apelan a un componente humano que pueden ver en su propia experiencia personal.

En su estudio sobre el componente afectivo de la empatía histórica Endacott entiende que en las respuestas que sus alumnos dan para explicar determinadas decisiones de un agente histórico están presentes reacciones emocionales que ellos mismos también experimentan. Estamos hablando de elementos emocionales que articulan su explicación como los principios: entendiendo la figura del agente histórico en base a sus propios principios presentes, la oportunidad: valorando la posibilidad histórica que se le ofrece al agente, el miedo a equivocarse: tratando de buscar la respuesta que resulte más correcta a ojos de la mayoría, las relaciones: primando en su empatización las relaciones

personales que el agente pudiera tener, y como estas se podrían ver afectadas por su decisión, y la responsabilidad de sus actos: entendiendo las consecuencias que la decisión del agente podía tener para las vidas de tantas personas. Todo ello son elementos que conectan directamente con la realidad de los estudiantes, pero lo que otros autores ven como un riesgo acuciante de presentismo, Endacott lo ve como una oportunidad didáctica.

Lo que se nos plantea en este estudio es que no podemos pretender una empatía total con el agente histórico atendiendo solo a los elementos cognitivos. Si renunciamos a la cuestión afectiva, a tratar de conocer cómo se sentían los agentes históricos que tomaron las decisiones del pasado, únicamente vamos a tener un conocimiento parcial de los mismos.

Resulta innegable que para un alumno la perspectiva de posicionarse en la piel de un agente histórico, hasta el punto de empatizar con él de un modo emocional, puede constituir una motivación al estudio de la historia. El uso de las emociones en historia como un motor didáctico no es lo que se pone en tela de juicio aquí.

La cuestión reside en hasta qué punto, entender emocionalmente al personaje resulta una actividad intelectual que pueda ser asumible en la práctica cotidiana de un historiador. Precisamente es en pos de la mayor objetividad posible, que los historiadores tratan de no filtrar cuestiones personales en sus interpretaciones históricas, no simpatizan ni odian a los actores del pasado, simplemente los estudian, tratan de entenderlos, a ellos, a lo que les rodea y a por qué tomaron las decisiones que tomaron.

Por ello si de lo que se trata en el *historical thinking* es de enseñar a los estudiantes como pensar históricamente, tengo ciertas reticencias al encaje que puede tener la cuestión afectiva o emocional en este ámbito. Considerando que soy todavía un estudiante, no pretendo desdeñar este componente que muchos autores defienden como un elemento valioso, entiendo los motivos que les llevan a defender su inclusión, y me parece que determinadas dinámicas expuestas en múltiples investigaciones (Endacott, 2010, 2013, Rantala, 2011) demuestran la utilidad de la mismas y las ventajas que podría ofrecer, pero me parece arriesgado, y de poca utilidad si nuestro objetivo es que el alumno adquiriera esa estructura cognitiva que le permita reconstruir realidades históricas.

3. Para qué sirve la empatía histórica.

Habiendo acotado lo que constituye la contextualización, empatía, o toma de perspectiva histórica, a través de un repaso a lo que nos dicen de ella los principales autores, lo que cabe plantearse ahora es para que estudiar empatía histórica y de qué modo pueden llegar a ponerse los alumnos en un determinado contexto histórico, para entender los motivos por los que los actores históricos actuaron como lo hicieron.

La cuestión que trata de responderse aquí, es la de para qué, pues sin dar una respuesta a esta cuestión carece de sentido plantearse enfocar la asignatura a través de esta perspectiva. Más adelante a través de la recopilación de investigaciones didácticas notables en este campo trataremos de dar respuesta a como aprenden los alumnos la empatía histórica.

Debemos aclarar que enseñar empatía histórica no es una posibilidad remota en nuestra posición como docentes. No se trata de un aspecto experimental en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. El importante desarrollo teórico que ha tenido esta corriente ha servido para que esta competencia sea incluida en numerosos currículos internacionales como los de Reino Unido, Canadá, Australia, Alemania, Finlandia, Países Bajos, Bélgica, e incluso en determinados estados de los Estados Unidos (Huijgen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis, 2016)

Esta introducción en numerosos currículos responde a un interés premeditado de transformar el modelo tradicional en que esta asignatura es impartida. Ello es consecuencia de las numerosas ventajas que este modelo ofrece para la formación del alumnado. Y es que la empatía histórica es un elemento muy útil para instruir a los alumnos en el pensamiento histórico. Permite a los alumnos posicionarse en la perspectiva de los agentes históricos y atender a la multiplicidad de factores que intervienen en la consecución de los hechos. Este enfoque constituye una importante oportunidad para enseñar muchos aspectos claves de la disciplina histórica.

En primer lugar, a diferencia del modelo educativo tradicional para la historia, a través de la empatía histórica no se les presenta un relato cerrado que deben memorizar; aquí lo que se propone es dar las piezas necesarias al alumno para que construya su propio relato histórico. Evidentemente esto implica riesgos, una visión presentista, atribuirles a personajes del pasado valores del presente, no disponer de suficientes conceptos de primer orden para contextualizar adecuadamente, llegar a simpatizar con el personaje histórico, achacar a la estulticia comportamientos de sociedades pasadas... (Huijgen y Holthuis, 2018).

Sin embargo, estos riesgos constituyen concepciones preconcebidas de los alumnos previamente a iniciarse en el estudio de la empatía histórica (Perikleous, 2011) es decir, que se encuentran ya presentes en la mentalidad del alumno y que si no se corrigen a través de un trabajo específico enfocado hacia la empatía histórica permanecen inamovibles. Esto es lo que nos expone Sam Wineburg (2001), quien nos dice que la

capacidad de pensar históricamente no es algo que surja de manera natural ni en el desarrollo evolutivo de un niño, se trata de una competencia que ha de trabajarse y enseñarse.

Por ello no debemos ver estos riesgos como tal, sino más bien como obstáculos en el camino que pueden ser superables a través de prácticas y dinámicas que fomenten la empatía histórica. Si no únicamente tendremos alumnos que repiten un relato, que estudian hechos históricos, pero no entienden cuáles son los factores ulteriores que se conjugan para dar forma a los acontecimientos, ni de qué forma se ha construido el conocimiento que a ellos se les presenta acotado y enteramente cierto.

La superación de estos obstáculos, de estas ideas preconcebidas sobre la historia, permite comprender a los protagonistas del pasado, aquellos que con sus vidas y sus decisiones dieron forma a la historia. Desde este punto de vista su planteamiento resulta a priori indispensable para cualquier docente que quiera centrarse en enseñar a comprender la historia y no a memorizarla. Sin entender la perspectiva individual y el contexto general que está presente detrás de cada una de las acciones del pasado, resulta imposible realizar un ejercicio intelectual que vaya más allá de memorizar los hechos. Entender a los actores del pasado, nos permite: estudiar el contexto histórico circundante, estudiar la vida, la mentalidad y las condiciones del personaje en cuestión, comprender mejor cuales son los elementos que motivan las acciones humanas y comprender el presente desde la multiplicidad de perspectivas y elementos que confluyen para dar forma a la realidad actual.

Pero no se trata únicamente de esto, es que el estudio de la historia a través de la empatía histórica alimenta el conocimiento en muchos de los elementos propios de la disciplina, pues formar parte de los ejercicios de empatía histórica de manera implícita en su metodología (Foster, 1999):

- ✓ Estudian conceptos de primer orden, dado que se requiere de un cierto grado de conocimientos sobre el contexto, los hechos y la cronología para cualquier análisis histórico. Sin estos no dispondrían del suficiente bagaje como para elaborar explicaciones propias que relacionen los hechos o al personaje con el contexto. Esto desmonta la crítica de que no se pueden enseñar contenidos, o conceptos de primer orden a través de este enfoque, pues siguen siendo completamente necesarios.
- ✓ Se requiere de un trabajo previo de análisis de las fuentes. Para entender la perspectiva individual del agente histórico se hace indispensable que trabajen con fuentes primarias, lo que constituye el trabajo cotidiano del historiador, se toca aquí de forma adyacente otro de los metaconceptos del pensamiento histórico.
- ✓ Otro metaconcepto que aparece en el análisis de las decisiones del pasado es el de las consecuencias. No podemos negar que analizamos el pasado desde una perspectiva en la que sabemos las consecuencias que generaron esos hechos que estamos estudiando. Por lo tanto, las consecuencias también son tenidas en cuenta en este proceso de análisis.

- ✓ El trabajar con acontecimientos o decisiones históricas que de primeras escapan de su entendimiento les permite observar la complejidad de la realidad, huyendo de los análisis simplistas y mejorando en la profundidad de su comprensión sobre las sociedades humanas. Es decir que les permite superar esos juicios presentistas de las sociedades pasadas ahondando en la comprensión del contexto sociocultural de cada época.
- ✓ Y, por último, les permite entender el estudio histórico no es un proceso científico que permita generar reglas irrefutables sobre el comportamiento humano. Cada individuo del pasado es un cúmulo de sus creencias, sentimientos, experiencias personales... y todos esos elementos se conjugan para dar diferentes respuestas a situaciones similares (Foster, 1999).

Si afrontamos este análisis desde el modelo que hemos usado previamente para definir la empatía histórica vemos como todas las caras de este metaconcepto aportan elementos muy valiosos para la formación histórica. La contextualización les aporta una herramienta clave para el análisis de cualquier realidad, pasada o presente, permitiendo entender parte de las decisiones de los actores del pasado desde los elementos que rodean al mismo. La toma de perspectiva histórica les permite entender el porqué de sus acciones desde la reconstrucción de su propia mentalidad y los elementos de su vida. Y la empatía histórica, entendida con ese componente emocional implícito, les permite humanizarlos, haciendo de la historia algo más cercano, pues comparten un crisol de emociones con los mismos, y motivándolos al estudio de la historia.

Estos elementos van mucho más en boga con el planteamiento epistemológico de la disciplina, además de que les introducen elementos propios de la práctica diaria de los historiadores. Por ello permite un mayor grado de comprensión de la histórica, no únicamente de los contenidos históricos, que como hemos dicho tienen un peso específico en este enfoque, sino también de las particularidades propias de la historia. Les permite entender que no existe una única explicación posible, cerrada y puramente objetiva, que es a lo que tratan de aspirar los libros de texto y materiales con los que habitualmente trabajan, sino que todo es cuestión de la perspectiva desde la que un tiempo histórico concreto es analizando, estando el conocimiento histórico en constante construcción y revisión.

Sin embargo, no se trata únicamente de las posibilidades que la enseñanza de la empatía histórica aporta sobre el conocimiento y la práctica la propia disciplina. Dentro del planteamiento de la historia en el marco de la educación, este puede ser empleada como un elemento potenciador de la comprensión de otro tipo de realidades contemporáneas. Nuestro mundo actual refleja una gran pluralidad cultural en los distintos ámbitos geográficos. Esto motiva diferentes regímenes de gobierno, diferentes mentalidades, valores y creencias, diferentes realidades socio-económicas... la comprensión de las mismas implica, en cierto grado, el mismo desarrollo cognitivo que la comprensión de los actores de las sociedades del pasado.

Potenciar la empatía histórica abre la puerta a la comprensión de otro tipo de sociedades que difieren sobremanera de la nuestra. Aporta por ende un componente de

análisis racional con implicaciones positivas para el desarrollo de esa dimensión cívica con la que muchas veces es contemplada la educación. Un alumno que sea capaz de analizar los componentes que dan forma a un pensamiento o una cultura que difiere sobremanera de la suya, va mostrar una mayor comprensión y respeto a la diversidad (Dominguez, 2015).

4. Como aprenden los alumnos la empatía histórica.

Teniendo claras cuáles son las ventajas que nos supone este enfoque, cabe plantearse ahora de qué modo los estudiantes aprenden y progresan en la empatía histórica. Para ello vamos a atender a las investigaciones que se han realizado dentro del ámbito de la empatía histórica, tratando de dilucidar algunas cuestiones como la validez y adecuación de introducir el citado componente afectivo en la empatía histórica, o como poder desarrollar un modelo de aplicación al aula que nos permita medir la progresión y la consecución de objetivos para hacer que la competencia de la empatía histórica pueda ser evaluable.

Muchos de los autores, grupos de investigación, y corrientes que hemos mencionado al comienzo del presente trabajo han realizado investigaciones con alumnos a cerca del modo en que aprenden a ver el pasado histórico a través de la empatía. La mayoría de estas investigaciones han aportado una catalogación de estadios o niveles de comprensión a través del análisis de las respuestas dadas por los alumnos a cuestiones de contextualización histórica. Todas las investigaciones que se van a citar a continuación tienen una metodología muy similar cuya base reside en entregarles a los alumnos documentación sobre un hecho histórico o una decisión que les resulte chocante o difícil de entender.

A lo largo de este apartado prestaremos atención a estas investigaciones, siendo la mayoría provenientes del ámbito anglosajón, aunque también nos referiremos a la realizada por Domínguez, cuya obra *“Pensamiento histórico y evaluación de competencias”* (2015) emplearemos como referencia para hablar de la mayoría de estas investigaciones.

La primera de las investigaciones que debemos mencionar es la que llevaron a cabo Dickinson y Lee en 1978. Esta sería la primera de las investigaciones de este tipo que realizarían, haciendo una posterior en 1984, en la misma línea que la primera, aunque con ciertas diferencias en su planteamiento inicial. En la de 1978 se les pasó un cuestionario de 5 preguntas a un grupo de 131 alumnos de 12, 16 y 17 años, diseñadas para determinar el grado de comprensión. En función de estas respuestas determinaron 4 niveles de comprensión en los que dividieron a los alumnos que participaron en la investigación. La segunda investigación de estos autores 6 años después consistió en entregarles un texto a alumnos de entre 8 y 18 años, para que posteriormente debatiesen en grupo, siendo las discusiones grabadas en video.

También en el año 1984, en relación con las investigaciones realizadas por el ya citado proyecto *History 13-16*, Shemilt propuso un nuevo modelo de niveles, esta vez considerando 5 niveles de comprensión. Se basó en las entrevistas realizadas con los alumnos tras las respuestas que estos habían dado en la prueba escrita que había realizado con anterioridad.

En 1987 Asbhy y Lee continuarían con la línea iniciada ya en estos dos estudios previos. Repetirían la metodología empleada en el segundo de los estudios, sacando los datos a través de las entrevistas grabadas con los estudiantes. De este estudio saldrían ciertas matizaciones en la jerarquía de niveles obtenida a través de los primeros estudios, en la que no se puede negar la influencia que ejercía el estudio realizado por Shemilt en relación con el proyecto *History 13-16*, pues por lo pronto establecía 5 y no 4 niveles de comprensión.

Continuando en el ámbito británico el *Southern Regional Examination Broads* (SREB), un tribunal que se dedicaba a desarrollar los exámenes al finalizar la educación obligatoria, publicó en 1986 una obra en la que recogía las 4 categorías adelantadas por Lee y Dickinson, pero aportando ciertas matizaciones.

Del mismo modo debemos prestar atención a la investigación realizada por el español Jesús Domínguez (1993), en relación con la explicación histórica entendida esta como parte de explicación causal, y parte de explicación contextualizada. La metodología empleada por este autor difiere de lo que sus homólogos habían hecho en las investigaciones anteriormente mencionadas. La principal diferencia reside en que el cuestionario que él planteó a los alumnos no era de respuestas abiertas sino de opciones múltiples, cada una de las cuales manifestaba un grado de comprensión del contexto histórico. En lo que respecta a los niveles de comprensión Domínguez empleó los 5 niveles determinados por las explicaciones anteriores, pero añadió una serie de niveles intermedios en los que se encontraban respuestas que resultaban difícilmente encuadrables con los niveles predeterminados.

Para explicar los niveles de comprensión de los que hemos estado hablando al citar estudios anteriores, vamos a centrarnos en la última progresión de niveles aportada por Lee y Shemilt (2011). Este último artículo recoge los datos y las conclusiones obtenidas por estos autores en las investigaciones anteriores, y nos ofrecen un modelo de progresión que han ido perfilando y matizando en las sucesivas investigaciones hasta la forma que le dan en este artículo.

En función de las respuestas obtenidas a este tipo de cuestiones, establecieron una progresión de 6 niveles. El primero de ellos sería en el que se encuentran aquellos alumnos que únicamente son capaces de describir lo que se les plantea sin poder explicarlo, no entienden que el pensamiento o la moralidad del pasado difieren de la del presente, ni que para aportar una explicación de un hecho que nos es presentado se requiere de más información que aquella que nos viene dada. Los alumnos de este nivel buscan la respuesta a las cuestiones que se les plantean dentro de la propia documentación que se les aporta para su interpretación.

Los estudiantes del segundo nivel por su parte serían aquellos que explicarían estas “anomalías” históricas o bien achacándolas al retraso y carencias de las gentes del pasado, o bien asumiéndolas como parte de las características de una naturaleza humana universal presente a través del tiempo y el espacio.

La principal diferencia de este nivel con el siguiente supondría que los alumnos del nivel 3 explican esas diferencias con el pasado no en términos de carencia o de déficit, sino de estereotipos que han ido desarrollándose sobre épocas pasadas, aportando de este modo, una explicación estereotipada a estos hechos históricos. Es por ello que si no es a través de entrevistas individualizadas resulta difícilmente diferenciable una explicación del nivel 2 y una del 3.

El nivel 4 sería el de la empatía cotidiana. En este nivel primario de empatía los estudiantes comienzan a proyectarse a sí mismos en actores del pasado, pero se ven carentes de las herramientas e instrumentos necesarios (contenidos históricos) para comprender las realidades de dichos actores en su totalidad. Carecen del contexto que les permita entender las diferencias en cuestiones como la mentalidad o la moral. Vemos aquí una vez más la necesidad de trabajar con conceptos de primer orden también, pues sin ellos, aunque manifiesten una vocación por comprender los hechos, carecen de las herramientas necesarias para que ello se conjugue en una explicación contextualizada.

Esta es la principal diferencia con el nivel 5, en el cual los alumnos ya dispondrían del aparato conceptual que les permitiese comprender mentalidades del pasado. Este nivel requiere de una serie de conocimientos históricos a cerca de las mentalidades y creencias del pasado. Sería el nivel definitivo de empatía histórica para la mayoría de los autores y estudios anteriormente citados.

Sin embargo, Lee y Shemilt, añaden a esta tradicional progresión de 5 niveles un sexto en que los alumnos poseerían un aparato conceptual que no solo les permitiese entender las diferentes mentalidades y creencias de nuestros antepasados con respecto a nosotros, sino también aquellos elementos del contexto económico, político o social que, del mismo modo, interfieren en la consecución de los hechos históricos. Este nivel implica una serie de conocimientos históricos adquiridos, y no únicamente eso, sino también la capacidad de relacionarlos con los documentos que les son presentados a fin de dar una explicación plausible.

El alumno que se encuentra en este nivel comprende, interioriza y relaciona los elementos propios de la empatía histórica. Introduce en su explicación la visión particular del agente, elemento definitorio de la toma de perspectiva, y atiende de igual manera al contexto circundante del mismo, manifestando así la comprensión de los dos elementos cognitivos de la empatía histórica. Para Lee y Shemilt este es el estadio más alto de empatía histórica, dejando fuera de juego las connotaciones afectivas de este metaconcepto.

Podemos concluir que, aunque con ciertas diferencias, la mayoría de las progresiones de niveles planteadas por los diferentes autores e investigaciones (Anexo III) mantienen ciertas semejanzas en su forma y contenido. Bien sean 4, 5 o 6 niveles, van desde la mera descripción sin una comprensión ulterior de la realidad circundante y personal del agente, hasta el desarrollo de una empatía histórica definida, en la que el alumno relaciona el caso y los materiales con conocimientos previos que le sirven para

articular un discurso en el que se conjugan los hechos que le son expuestos con el contexto histórico y la perspectiva individual.

Este modelo de niveles de progresión nos permite entender el proceso cognitivo que lleva a un alumno desde el primer, hasta el último estadio, y eso hace que tengamos claros cuales son los objetivos educativos y la hoja de ruta para la consecución de los mismos. Sin embargo, este modelo no ha estado exento de críticas. Algunos autores que defienden la inclusión del componente afectivo o emocional de la empatía histórica han mostrado en sus investigaciones disconformidad con este planteamiento eminentemente cognitivo. Wilschut y Schiphorst (2019) aluden directamente a la cantidad de contenidos asimilados previamente por los alumnos la capacidad de estos para situarse en un nivel más alto que otro dentro de la escala de progresión diseñada por Lee y Shemilt (2011).

Especially Berti et al. (2009) have shown that the model of progression in historical empathy that Lee et al. had been building up, based on the 'disposition' for empathy or the ability of students to empathize in different stages of development (Lee et al., 1997; Lee and Ashby, 2001), could, in fact, be attributed to the availability or lack of enough background information understandable to students.

No todas las investigaciones que ha habido con alumnos se corresponden con esa perspectiva cognitiva de la empatía histórica. Algunas están orientadas a ahondar en la utilidad y validez de incluir esas connotaciones afectivas.

Rantala (2011) realizó un estudio con estudiantes de magisterio en Finlandia para probar si se cumplía esa escala de progresión con respecto a la empatía histórica. Este estudio consistía básicamente en repetir varias veces y con diferentes sujetos una simulación basada en la crisis de los misiles cubanos. En ella se asumía que, al ser estudiantes universitarios, los participantes disponían de las bases del contexto histórico de la Guerra Fría necesarias. Se les dividía en dos grupos, uno debía adoptar el papel del bloque soviético y otro el de Estados Unidos. Cada grupo disponía de 5 rondas en las que a través de la negociación con el otro bloque debía lograr una serie de cinco objetivos, contrarios a los intereses del bloque opuesto. El objetivo fundamental de este estudio era apreciar el número de simulaciones en las que la tensión escalaba a tal punto que terminaba desembocando en una guerra nuclear. Este permitía ver al investigador, hasta qué punto los estudiantes habían asumido el papel que les tocaba desempeñar, y eran conscientes de la delicada situación geopolítica que estaban representando.

Esta investigación se corresponde con una intención de mostrar, en primer lugar; que la empatía histórica, tal y como nos dicen Lee y Asbhy (2011) no es una competencia natural, y que, por ende, para llegar a su último estadio de comprensión, la empatía contextualizada, requiere de entrenamiento; y en segundo lugar, que las simulaciones de este tipo que giran en torno al eje de representar, de ponerse en los zapatos del agente histórico, tienen potencialidad como motores de aprendizaje de la empatía histórica.

La principal crítica que han recibido este tipo de ejercicios de *role-playing*, que es la manera más habitual de trabajar esas connotaciones afectivas, es que los estudiantes

carecen de la suficiente información sobre el contexto histórico para posicionarse de manera adecuada en la perspectiva de los agentes que van a representar. Esto generaría, según estas críticas, que los ejercicios terminarían por convertirse en dar rienda suelta a la imaginación de los alumnos, que asumirían desde su mentalidad presente una serie de inexactitudes históricas que viciarían de raíz la dinámica, condenándola al fracaso en cuanto a su objetivo de que fueran capaces de posicionarse en la visión del agente histórico.

Resulta interesante apreciar, como la génesis de la mayoría de críticas que recibe la enseñanza de la empatía histórica reside en la falta de contenidos asumidos por los alumnos para asegurar el éxito de este modelo. Es curiosamente esa la crítica que hacen algunos autores a los modelos de progresión establecidos por la corriente cognitiva, a los que les achacan que la diferencia entre niveles no viene determinada por un mayor grado de comprensión de la realidad histórica, sino por los contenidos previamente adquiridos de los que dispone el alumno para contextualizar.

Vemos aquí, como pese a incentivar un modelo de enseñanza histórica no basado en los contenidos, estos siguen teniendo una gran importancia para la consecución de los objetivos determinados por la enseñanza del pensamiento histórico. Además, Rantala (2011) asume como ciertos determinados riesgos que han sido utilizados para criticar este tipo de dinámicas y que ya había adelantado Deborah Cunningham (2004): que el alumno no puede evadirse de sus propios valores y experiencias, que está más pendiente de sus propias emociones durante la actividad que de las del actor que está representando y que en muchas ocasiones actúan como jueces “convirtiendo la empatía en moralismo”.

Lo que nos interesa de estos esfuerzos en investigaciones, estudios y pruebas desempeñados por docentes desde finales de los setenta hasta la actualidad, es que han servido como un laboratorio de ensayos que ha aportado a los docentes de hoy en día el suficiente volumen de información como para desarrollar actividades y dinámicas que propicien en los alumnos el desarrollo de la empatía histórica. Del mismo modo han demostrado la capacidad de los propios alumnos a mejorar en ese sentido, como se puede ver en los resultados obtenidos en estas investigaciones por los estudiantes que han estado en contacto con una educación centrada en conceptos clave y aspectos de contextualización (Domínguez, 2015).

También nos sirven para vislumbrar el encaje que las connotaciones afectivas podrían tener dentro una asignatura de historia enfilada hacia la empatía histórica. En las investigaciones de autores que abogan por la inclusión de ese componente emocional, se plantean modelos de aplicación, como los estudiantes asumen ese componente afectivo y los riesgos que su inclusión entraña en muchas ocasiones. Del mismo modo nos aporta precedentes a los que poder agarrarnos en caso de que optemos por su inclusión en el aula.

Es por este motivo que he dedicado este espacio a hablar de las investigaciones desarrolladas por autores de diferentes perspectivas. Considero indispensable acudir a este tipo de investigaciones previamente a plantearse cualquier tipo de aplicación de la

empatía histórica al aula. Antes de buscar modelos de aplicación al aula se hace indispensable conocer el proceso cognitivo por el que un alumno va avanzando en la sucesión de niveles que se identifican con una mayor complejidad en su comprensión de las acciones del pasado. Del mismo modo resulta importante acotar cuales son las posibilidades de introducir en el aula ese componente afectivo de la empatía histórica.

Teniendo claro que es, el para qué de la empatía histórica y de qué modo se aprende ya estamos preparados para atender a las posibles aplicaciones que esta puede tener en la cotidianidad del aula.

5. La aplicación en el aula.

Entrando ya a la cuestión práctica de cómo aplicar en el aula una enseñanza de la historia basada en el pensamiento histórico en general, o más concretamente en la empatía histórica se nos plantean determinados problemas que debemos resolver. Desde el uso de qué tipo de materiales usar, hasta la cuestión de la evaluación.

Una de las dificultades más notorias de esta corriente didáctica es su aplicación directa en las aulas. Si bien hay numerosos ejemplos prácticos en determinadas obras como el anteriormente citado libro de Morton y Seixas *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, que viene con numerosos casos prácticos de actividades, ejercicios y dinámicas de fácil aplicación en el aula. La mayoría de los autores y profesores de esta corriente escriben en un plano más teórico que práctico, ahondando en la importancia y las ventajas de enseñar a través de esos conceptos de segundo orden, a fin de que articulen una forma de pensar cercana a la del historiador. De este modo los alumnos se quedan más cerca de la práctica de la disciplina y no en la acumulación de datos o contenidos por la que tradicionalmente han apostado los docentes de historia.

Debemos mencionar en este punto el esfuerzo de docentes que preparan materiales relacionados con la implementación en las aulas del *Historical Thinking*. A este respecto cabe destacar el sitio web *historical thinking matters*¹, que nos plantea cuatro casos prácticos con una amplia documentación a nivel de fuentes y materiales. Estos casos tratan cuatro hechos históricos reseñables: la guerra entre España y EEUU tras el hundimiento del USS Maine, el juicio contra John Scopes por enseñar en un colegio la teoría de la evolución, el caso de Rosa Parks, y la implantación de la seguridad social en EEUU. Estos casos prácticos nos pueden resultar muy útiles como actividades para el desarrollo del pensamiento histórico. Aunque están pensadas para el ámbito educativo estadounidense la metodología con la que están diseñadas puede ser traspasada y aplicable a episodios de nuestra historia nacional igualmente.

Otro sitio destacable en el mismo sentido, por la cantidad de información, bibliografía y materiales de uso práctico que nos ofrece es la página web, *The Historical Thinking Project*², activa desde 2006. Constituye sin duda un portal de referencia a la hora de informarse sobre el pensamiento histórico y preparar materiales para su aplicación en el aula. Basado en el modelo de Seixas, nos ofrece una explicación resumida de los seis metaconceptos que estos contemplan para posteriormente ofrecernos modelos de ejercicios, prácticas y todo tipo de materiales relacionados con cada uno de los metaconceptos que queramos trabajar, ofreciéndonoslos de manera separada para cada uno de los seis, así puedes acceder a material específico sobre el ámbito del pensamiento histórico que prefieras trabajar como docente

¹ <http://historicalthinkingmatters.org/>

² <http://historicalthinking.ca/>

Todos estos sitios nos aportan materiales, aunque en inglés la mayoría, que nos sirven para tocar algunos episodios importantes. Además, nos los ofrecen para trabajar directamente cualquiera de los metaconceptos del pensamiento histórico. Para el caso que nos ocupa en este trabajo, la empatía histórica, hay materiales específicos relacionados con el uso de fuentes. Estas se pueden sacar de estos portales o de otros sitios, pero juegan un papel importante en la educación de este metaconcepto.

Además de las fuentes, debe tenerse en consideración que si buscamos una educación de la empatía histórica no debemos rehusar de los conceptos de primer orden. Los contenidos deben seguir manteniendo un peso importante en las clases, puesto que sin ellos los estudiantes no serían capaces de contextualizar adecuadamente. Cabe recordar aquí que algunos autores recelan de las tablas de progresión que a continuación vamos a emplear como modelo para elaborar nuestro sistema de evaluación, al considerar que la diferencia entre un nivel y el siguiente depende únicamente de la cantidad de conceptos de primer orden de los que el alumno disponga para relacionar y dar forma y sentido al contexto histórico. Vemos el importante papel que siguen jugando los conceptos de primer orden en la educación de la historia, pues sin ese paso previo por el que los alumnos adquieran los conocimientos históricos necesarios para contextualizar, cualquier ejercicio o dinámica de este tipo resultará en un esfuerzo fútil.

La cuestión en este punto residiría en el modo en que planteamos estos contenidos. Estos no pueden ser vistos a ojos de los alumnos como una cronología de hechos explicados, deben impartirse de manera ligada a la empatía histórica, pues deben ser estudiados, no para que los sepan describir de manera individualizada, sino para que sean capaces de ponerlos en relación unos con otros para articular un contexto histórico que sea asumible dentro de la explicación.

Otra cuestión que debemos resolver sobre la aplicación en el aula de la empatía histórica, es si vamos a potenciar esas connotaciones afectivas de la misma, o nos vamos a centrar únicamente en el ámbito cognitivo. Debemos asumir que incluir en nuestra programación esa tercera parte de la empatía histórica requeriría de tiempo, pudiendo ir ello en detrimento de trabajar los elementos cognitivos. A partir de aquí debemos juzgar si las ventajas de incluir esas connotaciones afectivas son suficientes para dedicarle un espacio importante en nuestras clases.

Para mí, la organización de dinámicas relacionadas con potenciar ese componente afectivo que sirva para identificar las emociones de los actores del pasado, puede ser algo puntual, ligado tal vez a actividades de *role-playing*, pero no puede ser algo constante durante todo el curso. El calendario es siempre apretado para los docentes y viendo los esfuerzos que habría que dedicar a dinámicas de este tipo, sin tener muy claro si la recompensa sería realmente útil para el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos, creo que sería más efectivo dedicar ese tiempo y esfuerzo a desarrollar el ámbito cognitivo de este metaconcepto, mucho más relacionado con práctica del historiador. Aunque creo que determinadas dinámicas emocionales espaciadas en el tiempo, con los temas adecuados y en un momento propicio, pueden desempeñar una función de motivar a los alumnos al estudio de la historia.

5.1. La evaluación

A partir de este punto nos vamos a centrar en lo que considero la cuestión central de este capítulo, pues es la que para mí más dificultades plantea en esta traslación que hacemos de los metaconceptos del pensamiento histórico al aula, la evaluación. Si bien en la práctica cotidiana tenemos bastante claro que el trabajo debe estar centrado en dinámicas que permitan a los alumnos acercarse a los personajes históricos a través de la lectura de fuentes y documentos, así como en una enseñanza continuada de conceptos de primer orden que les permitan contextualizar adecuadamente, para la evaluación nos surgen más preguntas, relacionadas con el modo en que podemos evaluar, sobre que debemos evaluar, que instrumentos de evaluación son más adecuados para ello...

Los modelos de progresión, que hemos mencionado con anterioridad, desarrollados durante las citadas investigaciones nos ofrecen un marco cognitivo que nos puede servir para replantear el modelo de evaluación si lo que pretendemos es trabajar la contextualización o empatía histórica. La cuestión de la evaluación, no únicamente ligada a este metaconcepto, sino en el conjunto de la corriente de *historical thinking*, plantea un debate importante y es que no pueden servirnos los modelos tradicionales de evaluación para la asignatura de historia.

Es por ello que, en primer lugar, vamos a centrarnos en los modelos de evaluación aplicables al pensamiento histórico en general, para luego, en relación con lo anteriormente expuesto, establecer un modelo para la evaluación de la contextualización o empatía histórica, que es el eje central que articula el presente trabajo.

Si lo que buscamos como docentes de historia es replantear el modelo y la forma en que enseñamos nuestra asignatura, lo primero que debemos plantearnos es cuál es el objetivo principal, que es lo que pretendemos que aprendan nuestros alumnos de la historia. Si este objetivo se reduce a una serie de contenidos, o conceptos de primer orden, tenemos muy definido el modelo de clases, prácticas y evaluación que podemos desarrollar. Por el contrario, si nuestro objetivo es, en la línea de lo que los autores y grupos anteriormente citados plantean, enseñar el modo en que se hace la historia, esos conceptos de segundo orden que articulan el pensamiento histórico, nos encontraremos con dificultades asociadas al trasplantar ese objetivo a la realidad del aula.

Ese objetivo es el que nos marca en qué sentido debemos evaluar. Cuáles son las preguntas y en qué forma debemos plantearlas para evaluar el pensamiento histórico de los alumnos es la cuestión clave. Evidentemente no nos puede servir el mismo modelo si vamos enfocarnos en trabajar con los conceptos de primer orden que con los de segundo, planteando estos últimos dificultades añadidas por su propia naturaleza, ya que la adquisición de estos tiene más que ver con su comprensión e interiorización que con su mera memorización y reproducción.

Acudiendo a un ejemplo español, Domínguez nos ofrece un modelo que relaciona con la evaluación por competencias establecida por PISA y que sigue el actual currículo

nacional, así como el de numerosos países. Al no ofrecer PISA un modelo de evaluación de las ciencias sociales el autor plantea la traslación del modelo empleado para las ciencias experimentales. Este modelo se basa fundamentalmente en la evaluación de competencias científicas. Se considera que para la correcta aplicación de las competencias científicas se hace necesario una serie de conocimientos que en PISA se dividen en: conocimientos de la ciencia y sobre la ciencia, entendiendo este como conocimiento acerca de la investigación y las explicaciones científicas. Sin embargo, el peso central de la evaluación recaería sobre las competencias científicas, teniendo en consideración a fundamentalmente tres: identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos científicamente y utilizar las evidencias científicas (Anexo IV).

Este marco aplicado las ciencias nos puede servir igualmente, aunque con adaptaciones, para la evaluación de las ciencias sociales, pues presenta similitudes en su metodología, para ambas hace falta el conocimiento de contenidos específicos, y ambas tienen competencias similares como el uso de evidencias. Ello nos da una muestra de las múltiples opciones que tenemos en nuestra mano para evaluar en los alumnos su capacidad para pensar históricamente dentro incluso de los marcos del currículo legal, y del modelo que nos ofrece PISA para otras disciplinas.

Otros autores como VanSledright nos ofrecen instrumentos de evaluación para la confección de nuestros exámenes. Como ya hemos mencionado, el modelo tradicional de examen de historia no nos puede servir para evaluar el grado de pensamiento histórico desarrollado por los alumnos. Por ello este autor recoge otros modelos de preguntas que se adaptan mejor al objeto de la evaluación para este caso.

El primero modelo que nos ofrece es el de *Weigthed Multiple Choice Items* (WMC), este consistiría en una pregunta tipo test de cuatro opciones, en la que no hay una opción correcta de manera definitiva, sino que el alumno debe ordenarlas de menos a más defendibles. Este planteamiento de pregunta se adapta a una disciplina en la que tan difícil nos resulta llegar a conclusiones definitivas sobre los sucesos que acontecen. A fin de cuentas, sobre todos los acontecimientos históricos destacados se plantean hipótesis, más o menos plausibles en rigor con los datos y las fuentes que tenemos, que no nos dan la capacidad de construir un relato completamente objetivo. Por lo que este tipo de pregunta obliga al alumno a pensar históricamente, relacionando los conceptos que conoce sobre la cuestión con las hipótesis que le son planteadas a modo de respuesta, con el fin de desechar aquellas que a la luz de las pruebas resultan menos defendibles.

Este es sin duda el modelo al que el autor considera más óptimo, pues concuerda con la estructura cognitiva que nos plantea para la historia. Es por ello que añade un sistema diseñado para ponderar y medir. Este sistema consiste en agregar una puntuación a cada una de las respuestas, siendo cero la menos defendible, o incorrecta del todo, uno y dos las menos defendibles en ese orden, y cuatro la plausible de todas.

Otro modelo planteado sería el de *Document Based Question* (DBQ), consiste en que los alumnos deberían realizar su propia interpretación histórica, basándose en una fuente escrita previamente dispuesta, y una serie de preguntas que guíen en cierta medida

la respuesta del alumno. Del mismo modo este modelo exige un pensamiento histórico que permita relacionar los conocimientos adquiridos previamente para dibujar un contexto con el trabajo de fuentes que les permita extraer de las mismas evidencias y emplearlas en defensa de su teoría interpretativa. Entendiendo que los alumnos no son historiadores, las preguntas formuladas al comienzo de la prueba servirían de guía en el proceso interpretativo de las fuentes.

Una variante ciertamente parecida a este modelo sería el de *Single Account Interpretation Essay* (SAIE). En ella a partir de la lectura de un texto inicial los alumnos deberían elaborar un ensayo que diese respuestas a cuestiones previamente planteadas. La mayor diferencia residiría en que el ensayo no constituiría una interpretación propia guiada por preguntas, sino que las cuestiones establecerían un marco cerrado al cual el alumno debería ceñirse en la elaboración de su ensayo, teniendo que dar respuestas concisas a las cuestiones planteadas. Del mismo modo este tipo de prueba requiere menos tiempo de respuesta para el alumnado que la anterior.

Para el caso específico que nos ocupa en este trabajo, que es la empatía, o contextualización histórica, considero que serían más apropiados estos dos últimos modelos de preguntas para incluir en la evaluación, sin que ello excluyese la validez del primero para evaluar la adquisición de esta misma competencia. Sin embargo, considero a los otros dos más óptimos, dado que en ellos son los propios alumnos quienes articulan su respuesta en base a un texto, es decir que son ellos mismos quienes determinan los elementos del contexto y el grado de profundidad que le van a dar al mismo para elaborar su explicación histórica.

La mayoría de los autores de esta corriente coinciden en determinar que son aquellas historias que a priori pueden resultar llamativas e incomprensibles las que más potencial tienen para trabajar la perspectiva histórica. Y ello se debe a que son este tipo de relatos los que nos llevan a cambiar nuestra perspectiva y atender a los factores que realmente nos permiten valorar cada tiempo histórico en torno a una serie de preceptos que conocemos sobre el mismo, ligando así los hechos del pasado, con sus mentalidades y sus creencias, pero también con sus respectivos contextos económicos, políticos y sociales. Es por ello que aquellos documentos que atacan sobre nuestras percepciones más básicas de un periodo, un acontecimiento o un personaje histórico, son aquellos que más potencialidad didáctica tienen.

En este sentido debo hacer mención en este apartado al sitio web desarrollado por el *Stanford History Education Group*, y más concretamente el apartado dedicado al planteamiento de ejercicios de evaluación ligados a actividades en relación con determinados acontecimientos históricos tales como el movimiento por los derechos civiles, la protesta en las olimpiadas de México de 1968, la revolución y constitución de Haití... (Anexo V). Estos ejemplos dan uso a fuentes primarias realmente útiles para los objetivos que nos planteamos si queremos desarrollar el pensamiento histórico. Además, aparecen ordenadas en función de la *skill* que queramos trabajar, bien sea la contextualización, el uso de fuentes primarias, la periodización... No es el único apartado que podemos encontrar en este amplio sitio web, encontrando del mismo modo,

dinámicas o actividades relacionadas con el pensamiento histórico que podemos aplicar al aula (Anexo VI). Es por ello que este portal nos ofrece herramientas concretas para trabajar cualquiera de los metaconceptos del pensamiento histórico a través de casos concretos, siendo por ende de gran utilidad, y es que el uso de fuentes primarias resulta parte indispensable para trabajar la contextualización o perspectiva histórica, pues permite a los alumnos situarse en ese tiempo histórico al que la fuente pertenece.

Todos estos ejemplos nos sirven para demostrarnos que la evaluación de competencias inherentes al pensamiento histórico es muy posible, pudiendo de este modo escapar de los modelos de evaluación tradicionales que siguen imperando en la asignatura.

Sin duda alguna un modelo basado en los contenidos va a ser más sencillo de ponderar y de corregir, únicamente hay que identificar la serie de contenidos que los alumnos deben adquirir, instarles a que los expongan e ir restando en función de los contenidos que se dejen. Pero este tipo de ejercicios no implican una reflexión ulterior que sirva de poso para adquisición de una comprensión más compleja del tiempo histórico que el alumno se haya estudiado, únicamente potencian la memorización selectiva de aquellos contenidos o conceptos de primer orden en los que el profesor haya puesto más hincapié.

En cuanto a la manera de ponderar, o atribuirle un valor numérico a este tipo de ejercicios o preguntas de exámenes nos pueden servir las investigaciones acerca del grado de adquisición de la empatía histórica, que definen unos estadios de progresión dentro del proceso de adquisición. Atendiendo al modelo establecido por Lee y Shemilt (2011) de seis estadios o niveles, podemos medir en qué punto del proceso están los alumnos a través de sus respuestas, y atribuir a cada nivel una horquilla de nota.

Lo complicado de esto sería identificar el nivel de progresión en el que se encuentra el alumno a través de su propia respuesta, puesto que, aunque podemos identificar indicadores claros de cuestiones clave como el grado de factores diferenciados y bien sustentados que incluye en su explicación histórica, cada respuesta es única, y puede haber alumnos que se encuentren a caballo entre dos niveles de progresión, manifestando elementos de uno y de otro.

Este grado de subjetividad en la evaluación está ligado epistemológicamente a la propia disciplina, dado que no hay explicaciones históricas completamente objetivas, no puede haber una manera de medir o evaluar el proceso de adquisición de la capacidad de contextualizar históricamente que sea completamente objetiva. Y esta es una cuestión de la que tampoco escapa un modelo de evaluación clásico centrado en la adquisición de los contenidos, dado que cualquier tipo de pregunta que implique una respuesta en la que el alumno deba redactar relacionando ideas y hechos históricos, va a tener asociado de manera indisoluble un cierto grado de subjetividad, tanto en su creación como en su evaluación.

Es precisamente por ello que debemos realizar un trabajo de identificación y catalogación de los citados elementos clave, a los que también aluden autores que han

desarrollado su propio modelo de progresión, que nos permitan determinar en qué nivel o estadio se encuentra los alumnos en base a su respuesta, para cuyo fin podemos elaborar una rúbrica que recoja todo esto. De este modo, aun siendo la objetividad absoluta una quimera, vamos a ir acercándonos a ella, pudiendo establecer un modelo de evaluación justo, bien definido y en el que las reglas están claras y son iguales para todos.

6. Conclusión

Independientemente de los autores que prefiramos, o si veamos en esa acepción sentimental del término empatía histórica como un riesgo o como una oportunidad didáctica, lo que se demuestra durante la revisión de la extensa bibliografía ligada al *Historical Thinking* en general, o al metaconcepto que nos ha ocupado la parte central de este trabajo en concreto, es que esta corriente didáctica nos ofrece una oportunidad de replantear el modelo que tenemos para la asignatura de historia. Disponemos de numerosos planteamientos teóricos, ejemplos prácticos e incluso modelos de evaluación aplicables a la realidad cotidiana del aula para tratar de impulsar el pensamiento histórico de los estudiantes.

Asumiendo esto, el resto de cuestiones resultan secundarias, pues a pesar de los numerosos debates suscitados en el seno de esta corriente por cuestiones etimológicas, o de cuales son el número de metaconceptos que constituye el pensamiento histórico, existe en todos los autores de esta corriente un esfuerzo decidido que viene de muy lejos por plantear un modelo más útil, un nuevo encaje para la asignatura de historia que sea de mayor utilidad, y que motive en mayor medida al estudiante.

Ello se manifiesta en el importante volumen de investigaciones y proyectos educativos desarrollados con la motivación de aportar información sobre el proceso cognitivo de los estudiantes al trabajar con los metaconceptos del pensamiento histórico. Estas nos aportan un importante volumen de datos, que nos sirve a la vez como base para diseñar nuestro propio modelo de aplicación docente, y como prueba para demostrar la utilidad de plantear de esta manera la asignatura de historia.

Dejando esto claro, toca sumergirse de fondo en los debates que se han estado planteando en esta corriente de la didáctica de la historia y que han ido plasmándose en el presente trabajo. Sin pretender que mi perspectiva supere a cualquiera de los autores que se han citado, pues estoy todavía en periodo de formación académica, tras haberme sumergido en dichos debates he podido extraer una serie de conclusiones que dejan mi postura definida.

Con la estructura de este trabajo he tratado de hacer una aproximación teórica a lo que constituye la empatía histórica y a su posible aplicación en el contexto del aula. Para ello ha sido necesario hacer a modo de introducción un breve recorrido histórico de la corriente didáctica que auspicia a la empatía histórica como una de sus partes. Mi interés por explicar el desarrollo de esta corriente y sus diferentes elementos para algunos de sus teóricos responde a un interés por aportar un marco general en el que imbricar la empatía histórica. No se puede atender a la empatía histórica sin delimitar el resto de metaconceptos que junto a esta componen el pensamiento histórico. Dentro de este marco surgen debates a cerca de la cantidad y cualidad de los metaconceptos que integran el pensamiento histórico, pero ahondar en ellos no ha sido mi intención a lo largo de este trabajo, únicamente he tratado de recoger de manera superficial las diferencias de catalogación y denominación de los diferentes autores.

Pero este no ha sido el objeto central del trabajo, que ha ido en la dirección de mostrar que es la empatía histórica, que debates suscita la naturaleza de este término, para que sirva estudiarla, de modo se aprende y como se puede trasladar todo ese sustento teórico a la realidad cotidiana de las aulas. Estos han sido los elementos que han articulado la redacción y que dan sentido y forma a un trabajo previo de inmersión en la amplia bibliografía existente sobre la empatía histórica.

Seguramente el debate que más se ha tratado ha sido la cuestión de introducir o no esas connotaciones afectivas que promulgan algunos de los autores como un motor del aprendizaje en historia. La raíz de este debate se encuentra en que esas connotaciones afectivas es lo que más aleja a la empatía histórica de la práctica del historiador. Si nuestro interés general es que los estudiantes adquieran la capacidad para pensar en términos históricos, no tiene demasiado sentido promulgar un entendimiento de las emociones del agente histórico, pues esto puede derivar en una identificación o simpatización del alumno con su objeto de estudio. Pero tampoco podemos negar que, desde el punto de vista didáctico, tal vez ese tipo de componente sea mucho más atractivo y tenga más potencialidad a la hora de atraer y motivar a los alumnos en el estudio de la historia.

Eso no excluye la dificultad de hacer de este tipo de ejercicios una actividad provechosa que no decaiga en un ejercicio de imaginación carente de sentido histórico. Los autores de partidarios de las connotaciones afectivas achacan este riesgo a la ausencia de la información necesaria sobre el contexto para tomar la perspectiva del agente histórico, aduciendo por ende la necesidad de tratar una serie de contenidos históricos de manera previa a cualquier ejercicio de este tipo. Sin embargo, ¿Qué contenidos podemos emplear para sustentar una explicación histórica de las emociones de un personaje? Y lo más importante, más allá de ese componente motivacional, si lo que buscamos es que los alumnos reconstruyan el contexto general y la perspectiva individual del agente, ¿de qué nos sirve que identifiquen sus emociones? Evidentemente las emociones se integran en la perspectiva individual del agente, pero estas son difícilmente extrapolables de las fuentes, y el alumno tiene un bagaje de experiencias propias que puede terminar siendo la raíz sobre la que se sustenta su identificación con el personaje histórico.

Por ello creo que, por el momento, y a la espera de nuevas aportaciones teóricas, sin desdeñar ni descartar del todo estas connotaciones afectivas, considero más provechoso trabajar con los elementos cognitivos de la empatía histórica sobre los que hay un mayor sustento teórico y están más desarrolladas e identificadas las formas en las que puede ser aplicable y evaluable, así como el modo en que se van adquiriendo y desarrollando por parte de los alumnos.

Esas cuestiones han sido abarcadas en las páginas posteriores, no sin antes hacer una explicación de para qué puede servir un planteamiento de la asignatura de historia focalizado en la empatía histórica. Ese alegato resulta un paso previo indispensable a cualquier tipo de planteamiento práctico ya que, por un lado, evidentemente, resulta necesario definir y explicar que es la empatía histórica, pero por otro es igualmente importante tener claro que de provechoso puede tener este enfoque de la asignatura en comparación con el modelo tradicional de amplia aplicación.

Del mismo modo para plantear la forma en que puede trabajarse la empatía histórica, a nivel de prácticas, actividades o evaluación resulta indispensable aludir al modo en que los estudiantes adquieren, aprenden y desarrollan este metaconcepto. A ello responde mi interés por las múltiples investigaciones enfocadas en ese sentido. La inclusión de las investigaciones más ligadas a esa perspectiva emocional del concepto, responden a un esfuerzo por dar cabida a diferentes planteamientos, aun habiendo manifestado una mayor inclinación por la perspectiva cognitiva.

Finalmente se ha tratado de probar que ese sustento teórico con el que se ha estado trabajando, no constituye una posibilidad de futuro para la didáctica de la historia, constituye ya una posibilidad de presente. Existen numerosos materiales que permiten plantear este metaconcepto como un elemento central en la enseñanza histórica. Se puede impartir, se puede trabajar a través de actividades y se puede evaluar teniendo en consideración las investigaciones anteriormente citadas.

La otra cuestión que se ha abarcado ha sido precisamente probar que la empatía histórica puede ser evaluable dentro de unos marcos que se ajusten a la realidad del aula. En este sentido han tenido mucho peso las investigaciones cognitivas que nos demuestran como la adquisición de este metaconcepto por parte de los alumnos pasa por diferentes estadios que se pueden identificar en función de la explicación histórica que un alumno puede dar a un determinado hecho. Igualmente resulta importante demostrar que existen determinados instrumentos de evaluación que se ajustan bastante bien a la evaluación, de tanto este como del resto de conceptos que integran el pensamiento histórico.

Es clave afrontar cuestiones de este tipo, pues nos demuestran tanto a nosotros mismos, como a la comunidad educativa en general, que existen maneras diferentes de plantear las materias, y que estas son perfectamente aplicables, pues se sustentan en décadas de investigaciones, probaturas y una más que sólida básica teórica. Los debates en el seno de este tipo de corrientes no hacen sino enriquecer y abrir puertas a la investigación, por lo que cualquier perspectiva innovadora que este bien sustentada en el plano teórico, debe ser tenida en consideración como una oportunidad de futuro.

Las disciplinas como la historia, pese a su aparente inmovilismo, no dejan de renovarse, abriendo y cerrándose debates epistemológicos, que cambian por completo las percepciones que se tienen del tiempo histórico. Por lo que carece de sentido que la didáctica de este tipo de materias permanezca estática, cerrada a la constante renovación e innovación docente.

El trabajo de los autores que han sido citados aquí nos demuestra que no solo es posible, sino altamente recomendable, replantearse el modelo tradicional de dar la historia el que tan cómodos permanecen algunos docentes, editoriales e instituciones educativas. Por ello es tan importante, porque nos aportan una nueva vía que apoyan en una base teórica relacionada con la epistemología de la histórica, y practica en base a las experiencias que acumulan de investigaciones, así como del trabajo de grupos que ya en el siglo XX comenzaron a experimentar con estas ideas.

7. Bibliografía

- Ashby, R., y Lee, P. (1987). *Children's concepts of empathy and understanding in history*. En *The history curriculum for teachers*, 62-88. Falmer Press Ltd
- Bransford, J., Donovan, S., (2005). *How students learn*. National Academies Press.
- Brooks, S. (2011). *Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom*. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Ercikan, K., & Seixas, P. (Eds.). (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge.
- Dickinson, A. K., y Lee, P. J. (1978). *Understanding and research*. En *History teaching and historical understanding*, 94-120, Heinemann Educational Publishers.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España, Iber
- Endacott, J., y Brooks, S. (2013). *An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy*. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J. L. (2010). *Reconsidering affective engagement in historical empathy*. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47.
- Foster, S. (1999). *Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?* *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús., Ortuño Molina, Jorge., Molina Puche, Sebastián., *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. *Revista Tempo e Argumento* [en línea]. 2014, 6(11), 5-27[fecha de Consulta 12 de Septiembre de 2019]. ISSN: . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- Harris, R., y Foreman-Peck, L. (2004). *'Stepping into other peoples' shoes': Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 98-111.

- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). *La investigación en didáctica de la historia*. Educación XX1, Madrid, UNED.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). *Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past*. Theory & Research in Social Education, 45(1), 110-144.
- Huijgen, T., y Holthuis, P. (2018). *'Man, People in the Past Were Indeed Stupid.' Using a Three-Stage Framework to Promote Historical Contextualisation*. Teaching History, 172, 30-38.
- Lee, P. (2000). *Progression in historical understanding among students ages 7-14*. Knowing, teaching, and learning history.
- Lee, P., y Shemilt, D. (2011). *The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet?*. Teaching History. Num 143, pp. 39-48
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publishing
- Perikleous, L. (2011). *Why did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9–12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy*. The Future of the Past: Why History Education Matters.
- Rantala, J. (2011). *Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?*. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, (1), 58-76.
- SREB (Southern Regional Examinations Board) (1986). *Empathy in History, From Definition to Assessment*.
- Seixas, P. (2017). *A model of historical thinking*. Educational Philosophy and Theory, 49(6), 593-605.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. The Center for the Study of Historical Consciousness. 12

- Seixas, P. (1996). *Conceptualizing the growth of historical understanding*. Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling, 765-783.
- Shemilt, D. (1984). *Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom*. En Learning history, 39-84.
- Van Boxtel, C., y Van Drie, J. (2013). *Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?*. Teaching History, (150), 44.
- VanSledright, B. A. (2001). *From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy and Historical Contextualization*. En: Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- Wilschut, A., y Schiphorst, K. (2019). *'One has to take leave as much as possible of one's own standards and values': Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction*. History Education Research Journal, 16(1), 74-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University.
- Yilmaz, K. (2007). *Historical empathy and its implications for classroom practices in schools*. The History Teacher, 40(3), 331-337.
- <http://historicalthinkingmatters.org/>
- <http://historicalthinking.ca/>

ANEXOS

Anexo I

I have no purpose, directly or indirectly, to interfere with the institution of Slavery in the States where it exists. I believe I have no lawful right to do so, and I have no inclination to do so. I have no purpose to introduce political and social equality between the white and black races. There is a physical difference between the two, which, in my judgment, will probably forever forbid their living together upon the footing of perfect equality, and inasmuch as it becomes a necessity that there must be a difference, I, as well as Judge DOUGLAS, am in favor of the race to which I belong having the superior position. I have never said anything to the contrary."³

Anexo II

I ask you, are you in favor of conferring upon a negro the rights and privileges of citizenship? Do you desire to strike out of our State Constitution that clause which keeps savages and free negroes out of the State, and allow the free negroes to flow in, and cover your prairies with black settlements? Do you desire to turn this beautiful State into a free negro colony, in order that when Missouri abolishes slavery she can send one hundred thousand emancipated slaves into Illinois, to become citizens and voters, on an equality with yourselves? If you desire negro citizenship; if you desire to allow them to come into the State and settle with the white man; if you desire them to vote on an equality with yourselves, and to make them eligible to office, to serve on juries, and to adjudge your rights,—then support Mr. Lincoln and the Black Republican party, who are in favor of the citizenship of the negro. For one, I am opposed to negro citizenship in any and every form. I believe this government was made on the white basis. I believe it was made by white men for the benefit of white men and their posterity for ever; and I am in favor of confining citizenship to white men, men of European birth and descent, instead of conferring it upon negroes, Indians and other inferior races.⁴

³ <https://www.nytimes.com/1860/12/28/archives/mr-lincoln-and-negro-equality.html>

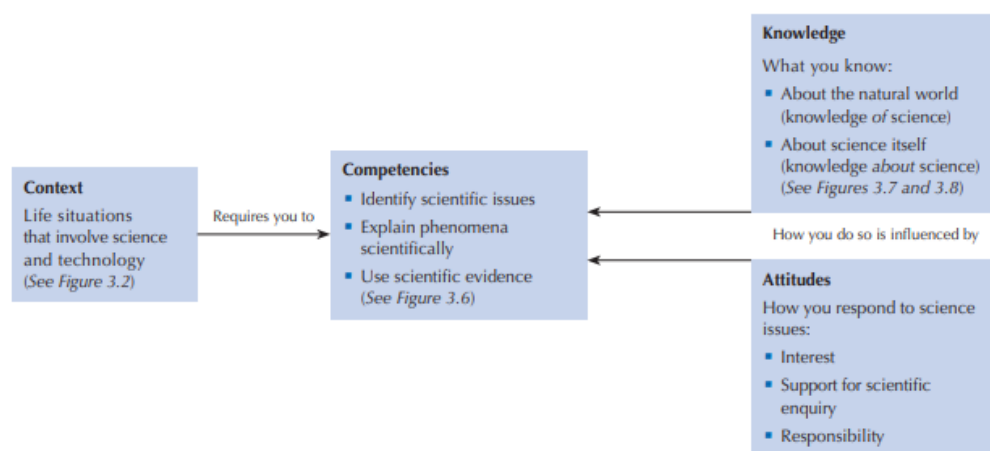
⁴ <https://teachingamericanhistory.org/library/document/the-lincoln-douglas-debates-4th-debate-part-i/>

Anexo III

SHEMILT (1984)	SREB (1986)	ASHBY Y LEE (1987)	DOMÍNGUEZ (1993)	LEE Y SHEMILT (2011)
Nivel 1	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 1	Nivel 1
Sentimiento de superioridad sobre el pasado.	Incomprensión: figuras de cartón piedra.	Pasado «estúpido».	Incomprensión y confusión.	Descripción, no explicación.
Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 2	Nivel 2
Explicación «desde fuera». Motivos rutinarios y estereotipos.	Personajes ya humanizados, con sentimientos.	Estereotipos generalizados.	Estereotipos generalizados. <i>Nivel intermedio 2-3</i>	Pasado con carencias o similar al presente.
Nivel 3	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 3	Nivel 3
Explicación «desde dentro». Empatía cotidiana aplicada a la historia.	Empatía cotidiana.	Empatía cotidiana.	Empatía cotidiana. <i>Nivel intermedio 3-4</i>	Estereotipos. Nivel 4 Empatía cotidiana.
Nivel 4	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 4	Nivel 5
Empatía histórica: se intenta adoptar el punto de vista de la época.	Empatía histórica, aunque simplificada (estereotipos de cada época).	Empatía histórica restringida.	Empatía histórica restringida.	Empatía histórica.
Nivel 5	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 5	Nivel 6
Metodología empática: reflexión sobre su papel en la explicación histórica.	Empatía histórica diferenciada e individualizada.	Empatía histórica contextualizada.	Empatía histórica contextualizada.	Explicación con referencias a las «formas de vida».

Anexo IV

Framework for the PISA science assessment



Anexo V



Stanford History
Education Group

Directions: Use the sources below and your knowledge of history to answer each of the questions that follow.

Document A: The following is a proclamation widely dispersed to the inhabitants of St. Domingo from the French First Consul Napoleon Bonaparte and the French Secretary of State on November 8, 1801.

"INHABITANTS OF ST. DOMINGO,

Whatever your origin or your color, you are all French; you are all equal, and all free, before God, and before the Republic.

France, like St. Domingo, has been a prey to factions, torn by intestine commotions, and foreign wars. But all has changed; all nations have embraced the French, and have sworn to them peace and amity; the French people have embraced each other, and have sworn to be all friends and brothers. Come also, embrace the French, and rejoice to see again your European friends and brothers.

[...]

Whoever shall dare to separate himself from the Captain-General, will be a traitor to his country, and the indignation of the country will devour him as the fire devours your dried canes.

Done at Paris, &c.

(Signed) The First Consul, BONAPARTE.
The Secretary of State, H.B. MARET."

Document B: The following is an excerpt from a letter to a Haitian general by Haitian revolutionary leader Toussaint Louverture on February 9, 1802.

"MY DEAR GENERAL, [...]

The whites have resolved to destroy our liberty, and have therefore brought a force commensurate to their intentions.

[...]

Distrust the whites,—they will betray you if they can; their desire, evidently manifested, is the restoration of slavery.

I therefore give you a carte-blanche for your conduct. All which you shall do will be well done. Raise the cultivators in mass, and convince them of this truth,—that they must place no confidence in those artful agents who may have secretly received the proclamations of the white men from France, and would circulate them clandestinely, in order to seduce the friends of liberty.

I rely entirely upon you, and leave you completely at liberty, to perform every thing which may be requisite to free us from the horrid yoke which we are threatened.

I wish you good health,

(Signed) TOUSSAINT L'OUVERTURE

Question 1: Many Haitians supported independence from France. How does Document A provide evidence that many Haitians opposed French rule?

Question 2: How does Document B also provide evidence that many Haitians opposed French rule?

Anexo VI



CONTEXTUALIZACIÓN

- **¿Cuándo y dónde se creó el documento?**
- **¿Qué era diferente en aquella época?**
- **¿Qué era igual en aquella época?**
- **¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido?**

